

# FORVENTNINGER OM SKRIVEKOMPETANSE

## PERSPEKTIVER PÅ SKRIVING, SKRIVEOPPLÆRING OG VURDERING I «NORMPROSJEKTET»

RANDI SOLHEIM, FØRSTEAMAUENSIS VED AVDELING FOR LÆRER- OG TOLKEUTDANNING, HØGSKOLEN I SØR-TRØNDELAG  
OG SYNNOVE MATRE, PROFESSOR VED AVDELING FOR LÆRER- OG TOLKEUTDANNING, HØGSKOLEN I SØR-TRØNDELAG<sup>1</sup>

Prosjektet *Developing national standards for the assessment of writing. A tool for teaching and learning* («Normprosjektet») er en stor intervensjonsstudie om skrijving som grunnleggende ferdighet og vurdering av skrijving i norsk skole. I denne artikkelen presenterer vi bakgrunn for prosjektet, teorigrunnlag og design. Vi legger vekt på forståelsen av skrijving og vurdering som ligger til grunn for prosjektet, og gjennom et praktisk eksempel viser vi hvordan disse perspektivene kan danne utgangspunkt for analyse og formativ vurdering av elevtekster.

### Bakgrunn: Hva vet vi om skrijving og vurdering i norsk skole?

De siste tiårene er det blitt gjennomført flere større forskningsprosjekt om skrijving og vurdering Norge. Mye av forskningen, inkludert utviklingen av prøver i skrijving på tvers av fag, kan knyttes til innføringen av *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (Udanningsdirektoratet, u. å.), som i stor grad er fundert på teori om literacy og språklige nøkkelkompetanser. Innledningsvis vil vi se nærmere på erfaringer fra noen prosjekter som kaster lys over aktuelle sider ved skrijving som grunnleggende ferdighet, og som på ulike måter danner bakpeppe for Normprosjektet.

KAL-prosjektet (*Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig*, Berge mfl., 2005) undersøkte tekster fra avgangseksamen i norsk og sensorenes vurderinger i perioden 1998–2001. Prosjektets ulike delstudier spenner fra oppgavepraksis via tekstanalyser til vurderings-

samsvar. I Normprosjekt-sammenheng er blant annet elevenes valg av skriveoppgaver og sjangre i eksamenssituasjonen interessant: I de aktuelle årene valgte nemlig over to tredeler av elevene å skrive fortellende, skjønnlitterære tekster. Mindre enn en tredel valgte sakpregede tekster, og blant disse stod personlig orienterte sjangre som kåseri og debattinnlegg sterkt. Elevenes tekstvalg på eksamen kan trolig ses som et uttrykk for hvilke tekster de mestrer best. At de skrev i et smalt utvalg av sjangre, og at de i liten grad skrev tekster som er gangbare i yrkes- og samfunnsliv, kan således si noe om manglende bredde i skrivekompetansen deres.

Erfaringer fra prosjektet SKRIV (*Skriving som grunnleggende ferdighet og utfordring* 2006–2010, se f.eks. Smidt, 2010; Smidt, Solheim & Aasen, 2011) understøtter funnene fra KAL når det gjelder vekt på skjønnlitterær og personlig orientert skrijving i morsmålsfaget. En sentral erfaring som gjelder skrijving på tvers av fag, er at elevenes tekster i liten grad var rettet mot mottakere og formål, og at *bruksaspektet* ved skrijvingen dermed var lite vektlagt. En stor del av fagskrivingen handlet om svar på oppgaver og resulterte i korte, fragmenterte tekster som i liten grad hadde relevans ut over den aktuelle skrivesituasjonen – og som ikke nødvendigvis møtte lesere. Disse erfaringene peker i retning av at skrijving som grunnleggende ferdighet i fagene ikke er tilstrekkelig implementert. Både resultatene fra en evaluering av Kunnskapsløftet (Møller, Ottesen & Hertzberg, 2010) og Normprosjektets forstudie (Matre mfl., 2011) understøtter dette. Gitt det synet på literacy som ligger til grunn for læreplanverket, med vekt på danning og demokratisk deltakelse, er dette tankevekkende.

Parallelt med innføringen av Kunnskapsløftet ble det utviklet nasjonale skriveprøver som skulle teste

elevenes skrivekompetanse i og på tvers av fagene. Hele elevpopulasjonen på 5. og 8. trinn gjennomførte en slik prøve i 2005, og det ble utarbeidet omfattende veiledningsressurser til lærerne, som selv skulle vurdere elevenes prestasjoner. Men da utvalgte tekster ble vurdert av flere lærere, som ledd i en evaluering, viste resultatene så stort sprik mellom de enkelte vurderingene at prøvene ikke ble regnet som pålitelige. Ordningen ble dermed lagt på is. Man satt likevel igjen med viktige erfaringer – blant annet om manglende tolkingsfelleskap ved vurdering av skrijving (Berge, 2005; Fasting mfl. 2009).<sup>2</sup>

Hvis vi sammenfatter erfaringer fra de omtalte prosjektene, ser vi at de på ulike måter peker mot at elever og lærere ikke er vant til å arbeide med et mangfold av tekster fra de ulike fagenes skrivekulturer. Og verken elever eller lærere har felles forventninger eller oppfatninger om hva slags skrivekompetanse som kreves i ulike fag. Ved å sette forskningserfaringene på spissen, kan man si at skriveopplæringen ikke forbereder elevene til å delta i ulike tekstkulturer – eller til å møte samfunnets krav. Da blir skrijving heller ikke en vei til deltakelse i en demokratisk offentlighet.

For å møte disse utfordringene må man gå inn i skolens skriveopplæring og se elevenes skrijving og lærernes undervisnings- og vurderingsarbeid i sammenheng. Internasjonale studier viser at eksplisitte forventninger og bruk av konkrete kriterium som grunnlag for undervisning og læringsstøttende vurdering gir økte læringsresultat i flere fag (Doherty & Hilberg, 2006). Normprosjektet har som mål å utvikle og prøve ut eksplisitte forventningsnormer til bruk i skriveopplæring og vurdering, og å undersøke hvordan disse kan påvirke elevenes skrivekompetanse og lærernes vurderingspraksis. Felles forståelse og felles forventninger er en forutsetning for utvikling av tolkingsfelleskap blant lærerne og gyldige vurderinger av elevenes skrivekompetanse. Et viktig ledd i prosjektet er å utvikle en bred og nyansert forståelse av hva skrijving er og hva skriveopplæringa skal forberede elevene til, jf. også prinsippene bak innføringen av skrijving som grunnleggende ferdighet.

## Metodisk tilnærming og materiale

Normprosjektet har følgende forskningsspørsmål, noe forenklet formulert her:

1. Hva er det rimelig å forvente av skrivekompetanse hos elever etter fire og sju års opplæring?
2. Hvilken effekt kan bruk av felles forventningsnormer ha på lærernes vurdering av elevtekster?

3. Hvilken effekt kan bruk av felles forventningsnormer ha på utviklingen av elevenes skrivekompetanse?

Fase 1 av prosjektet, som ble gjennomført i 2012, handler om utvikling av eksplisitte forventningsnormer og svarer på det første forskningsspørsmålet. Erfaringer fra forstudien (Matre mfl., 2011) er også integrert her. I fase 2 tas forventningsnormene i bruk på prosjektskolene, som grunnlag for undervisning i og vurdering av skrijving. Datainnsamlingen på prosjektskolene strekker seg over to skoleår, fra høsten 2012 til våren 2014, mens prosjektet løper ut i vårsemesteret 2016.

I fase 2 av prosjektet deltar 20 projektskoler, som er valgt ut etter geografiske, demografiske og språklige bakgrunnsforhold. Det første prosjektåret fulgte vi lærere og elever fra 3. og 4., 6. og 7. trinn. I andre prosjektår konsentrerer vi oss om å følge klassene fra 3. og 6. trinn videre, slik at vi får materiale fra lærere og elever som har deltatt i prosjektet i både ett og to år.

” Skrivehjulet kan hjelpe oss til å se ulike aspekt ved skrijving og skrivings funksjoner, og hva skrijving blir brukt til i samfunnet. Dermed sier det også noe om hva skoleelevene bør forberedes på i arbeid med skrijving som grunnleggende ferdighet

Prosjektet har et kvasi-eksperimentelt design, der vi sammenligner inngangsdata om elevenes skrijving og lærernes vurdering med utgangsdata samlet inn ved prosjektslutt. Resultatene fra intervensjonsskolene sammenlignes også med data fra fire kontrollskoler. Prosjektet henter ellers et omfattende kvantitativt og kvalitativt materiale fra elevenes skrijving og lærernes vurderinger ved ulike «målepunkter». Dette gir blant annet informasjon om utvikling av tolkingsfelleskap blant lærerne og tekstkvalitet hos elevene. For å gjøre det store materialet håndterlig opererer vi med et ekstensiv- og et intensivmateriale. Kvalitative analyser av elevtekster fra intensivmateriale gjør det mulig å følge utvikling av tekstkvalitet på individ- og gruppenivå. Flere delprosjekter om vurderingskulturer og vurderingsprosesser, om elever med norsk som andrespråk, ulike skrivehandlinger m.m. er under utvikling og arbeid. Lærernes oppgavedesign har blitt et eget felt, da vi tidlig så at skriveoppgavene

la avgjørende føringer for elevens prestasjoner. De ulike delene av prosjektet gir unike muligheter til å kombinere kvantitative og kvalitative undersøkelser og få disse til å kaste gjensidig lys over hverandre, f. eks. gjennom spørsmål som: Hvilke kvalitative trekk kjennetegner elevtekster som blir vurdert høyt eller lavt hos lærerne? Og hvordan kan lokale skrivekulturer og vurderingspraksiser bidra til å forstå utviklingen av elevenes skrivekompetanse?

## Teoretiske perspektiver på skriving og vurdering

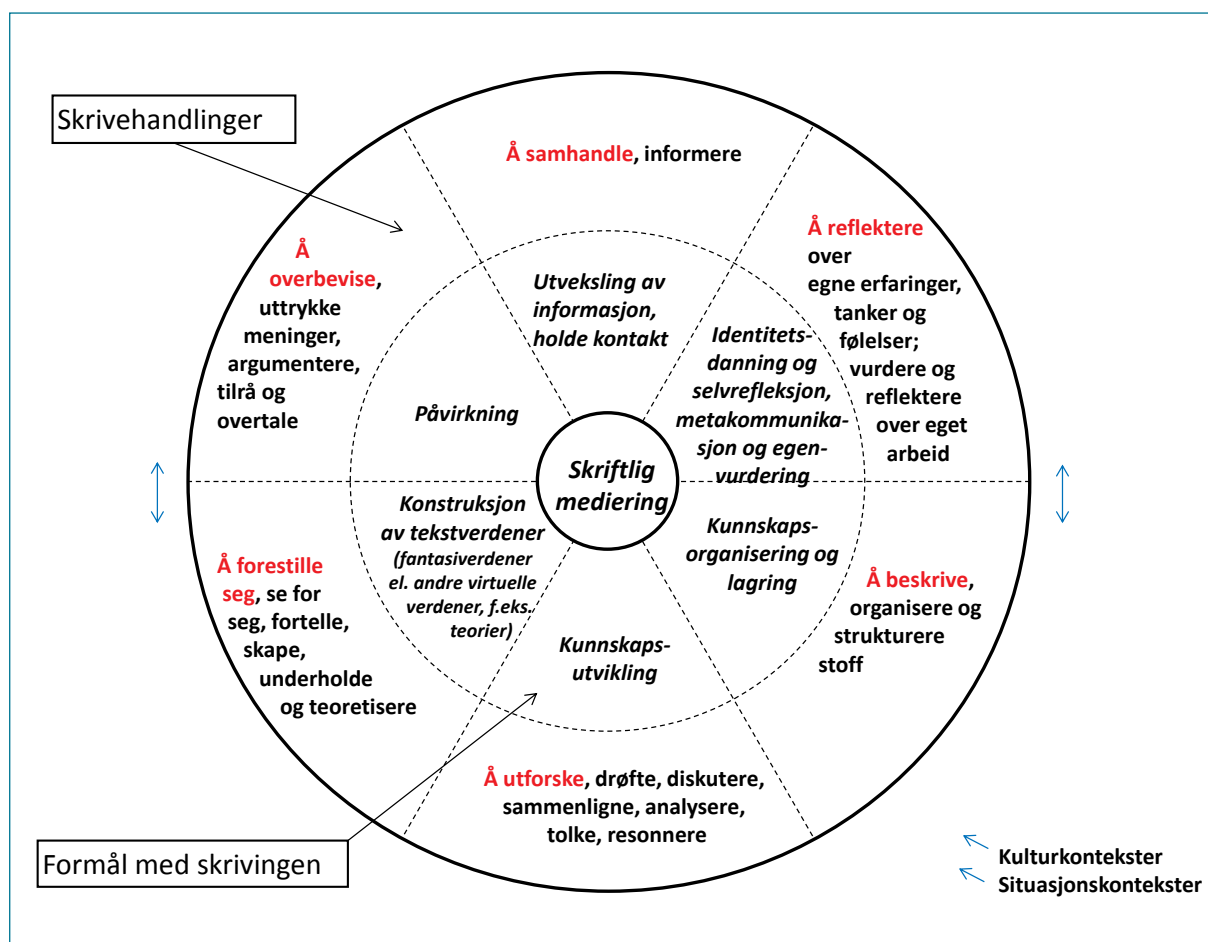
### Et funksjonelt syn på skriving

Normprosjektet er forankret i sosiosemiotisk teori og i en funksjonell forståelse av skriving. Det innebærer at vi er opptatt av hva vi kan *gjøre* med skrift og hva vi kan *oppnå* gjennom skriving. Relasjonen mellom handling og formål er sentral, og denne blir realisert gjennom ulike semiotiske medieringsressurser. Dette

teoretiske grunnlaget er visualisert i *Skrivehjulet*<sup>3</sup>, som kan hjelpe oss til å se ulike aspekt ved skriving og skrivingens funksjoner, og hva skriving blir brukt til i samfunnet. Dermed sier det også noe om hva skoleelevene bør forberedes på i arbeid med skriving som grunnleggende ferdighet.

Skrivehjulet er altså bygd opp rundt dimensjonene *skrivehandlinger*, *skriveformål* og *skriftlig mediering*. Modellen opererer med seks skrivehandlinger og seks skriveformål, slik figuren over viser. De stiplede linjene mellom sektorene indikerer at det ikke er snakk om absolutte skillelinjer mellom ulike handlinger og ulike formål; skrivehjulet må ses som en tankemodell og et forsøk på å systematisere komplekse sammenhenger. Ofte vil flere skrivehandlinger være representert i én og samme tekst, og man kan også tenke seg andre inndelinger enn modellen viser.

Modellen viser skrivehjulet i grunnstilling, der de mest vanlige koplingene mellom handling og formål er



Figur 1a: Skrivehjulet – framheving av funksjonelle sider ved skriving

# Læsestrategen

Lene Møller

*Læsestrategen* er en serie træningsmaterialer, der er udviklet til at supplere den basale undervisning i læsefærdigheder på en lettilgængelig og sjov måde.

Alle hæfter er bygget op på en sådan måde, at opgavetyper og -udformning er tilbagevendende, så børnene kan arbejde på egen hånd i klassen, i læsegrupper eller i fritiden.

Træningshæfterne er udviklet i henhold til Fælles Mål og passer derfor sammen med serien *Skriftsproglig udvikling*.

Tilsammen træner *Læsestrategen* et bredt spektrum af færdighedsniveauer – fra begyndende succes med læsning af helt korte, lydrette ord frem til ubesværet læsning af lange og uregelmæssige ord.

Alle hæfterne er i farver og flot og sjovt illustreret.

Serien *Læsestrategen* består af:

*Elementær ordlæsning 1, Elementær ordlæsning 2, Udbygget ordlæsning 1, Udbygget ordlæsning 2, Udbygget ordlæsning 3, Udbygget ordlæsning 4, Fremmedord og Læsestrategens bogstavbog ... flere er på vej*



## Skriftsproglig udvikling

Lene Møller og Holger Juul

*Skriftsproglig udvikling* er et standardiseret prøvemateriale, som dækker hele spektret fra bogstavkendskab til læsning og stavning i 0.-6. klasse. Prøverne er overvejende bygget op omkring det velkendte multiple-choice-format med enten en række tegninger, bogstaver eller sætninger at vælge imellem.

Der er indsamlet normer både forår og efterår på 30 repræsentative skoler fra hele landet.

Prøveresultaterne opgøres i rigtighedsprocent og hastighed, så de kan vise den gradvise udvikling fra usikker til sikker og fra sikker til automatiseret ordlæsning.

Serien *Skriftsproglig udvikling* består af:

<i>Bogstavprøve 1 og 2</i>	<i>(0.-1. klasse)</i>
<i>Ordlæseprøve 1 og 2</i>	<i>(1.-5. klasse)</i>
<i>Sætningslæseprøve 1 og 2</i>	<i>(1.-5. klasse)</i>
<i>Staveprøve 1, 2 og 3</i>	<i>(1.-6. klasse)</i>
<i>Tekstlæseprøve 1-8</i>	<i>(1.-6. klasse)</i>

Materialerne kan bestilles hos vores salgsafdeling på 3538 1655 eller [info@hogrefe.dk](mailto:info@hogrefe.dk).



**HOGREFE**  
PSYKOLOGISK FORLAG



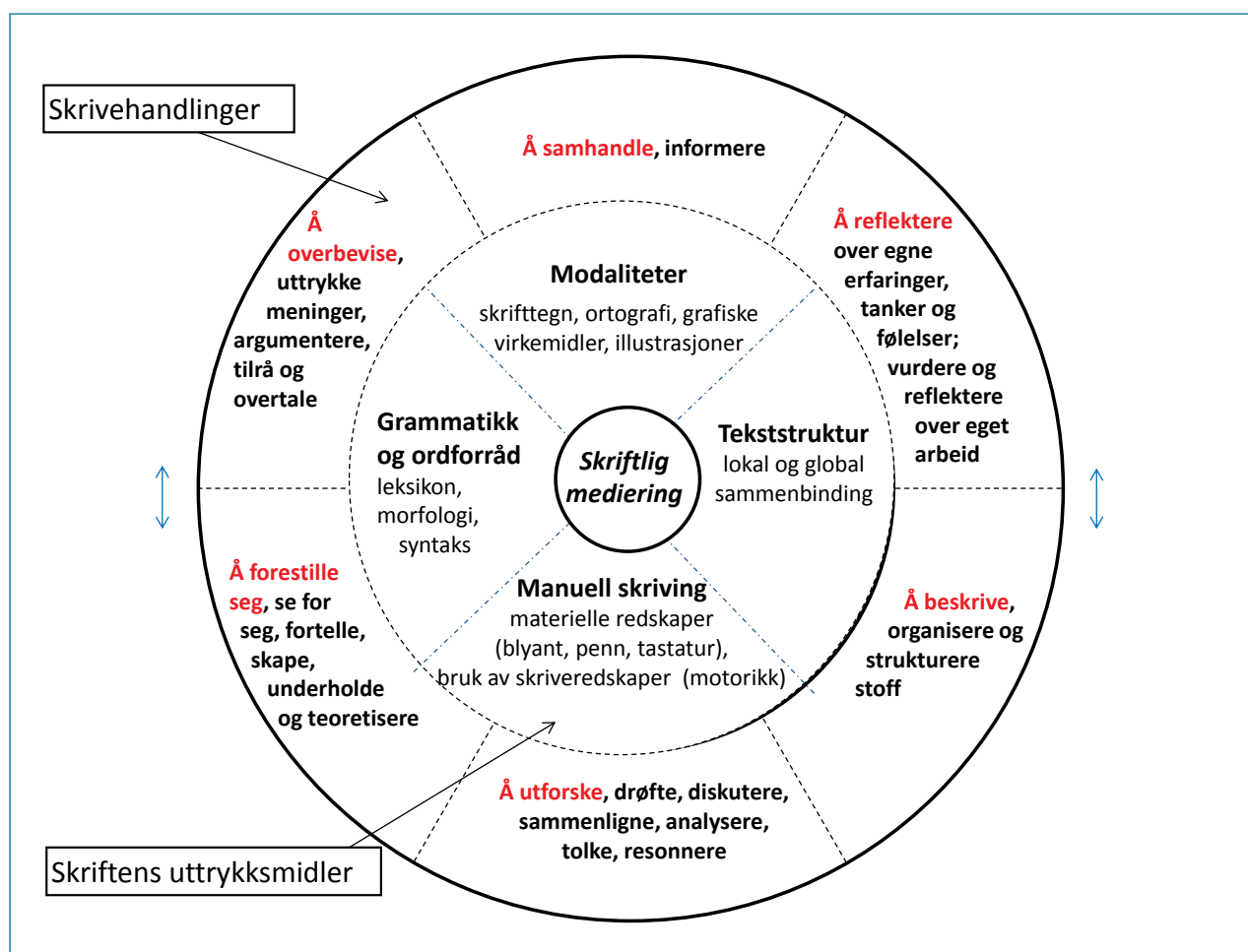
Kongevejen 155 · 2830 Virum  
Telefon 35 38 16 55  
[www.hogrefe.dk](http://www.hogrefe.dk) · [info@hogrefe.dk](mailto:info@hogrefe.dk)

framhevet. En stor del av skolekrivingen kan f. eks. plasseres i sektoren der handlingen er å beskrive (Smidt, 2010). I slike tilfeller er formålet svært ofte å organisere og lagre kunnskap. Men, som de små pilene på sidene av hjulet indikerer, er modellen dynamisk. Man kan dreie sirklene og kombinere ulike handlinger og formål etter behov. For eksempel vil en reklametekst for et aktuelt reisemål gjerne kunne formes og klassifiseres som en *beskrivende* tekst med formål å *påvirke* leserne til å bestille en feriereise dit. Og en fortelling, altså en *forestillende* skrivehandling, kan gjerne ha *selvrefleksjon* og *identitetsdanning* som formål.

Skrivehandlingene orienterer seg mot ulike mottakere og forholder seg på ulike måter til etablert kunnskap: Skrivehandlingen å reflektere er *jeg-orientert* og tar gjerne utgangspunkt i egne erfaringer, tanker og følelser. I skolesammenheng er også vurdering av eget arbeid en vanlig reflekterende skrivehandling. Gjennom reflekterende skiving kan man oppnå økt selvinnsett som bidrar til egen identitetsforming (jf. formålssir-

kelen, skrivehjulet i grunnstilling). Å samhandle og å overbevise er *du-orienterte* skrivehandlinger, rettet mot spesifikke mottakere. Ved samhandling går man i dialog med mottakerne, og vanlige formål er å utveksle informasjon og opprettholde kontakt. Gjennom overbevisende skiving uttrykker man meninger om gitte fenomen, og man argumenterer gjerne for dem med formål å påvirke leserne.

Sektorene som utgjør nedre halvdel av skrivehjulet, rommer tre *det-orienterte* skrivehandlinger, som kan sies å være rettet mot verden utenfor skriveren. Å beskrive handler om å gjengi på en presis og hensiktsmessig måte hvordan noe f. eks. ser ut, virker eller henger sammen. I mange sammenhenger gjøres dette som nevnt for å systematisere og organisere kunnskapsstoff. Å utforske gjennom skiving innebærer å gå inn i fagstoffet på en mer selvstendig måte, f. eks. gjennom sammenligning og drøfting av ulike erfaringer og kilder, og ved å gjøre egne tolkninger og resonnerment. Formålet er gjerne kunnskapsutvikling.



Figur 1b: Skrivehjulet – framheving av de semiotiske medieringsressursene

Skrivehandlingen å forestille seg innebærer at skri-  
veren ser for seg og skaper egne tekstunivers. Denne  
realiseres ofte når elevene skriver fortellinger. En  
annen type forestilling finner vi der skriverne utvikler  
egne teorier eller hypoteser om hvordan fenomener  
forholder seg til hverandre i en tenkt sammenheng.  
Konstruksjon av tekstverdener er et formål som kan  
dekke begge disse to typene av forestillinger.

Morsmålsfagets tradisjonelle skriveundervisning  
befinner seg gjerne innenfor *medieringssirkelen*, som  
er forstørret i figur 1b (og her dekker over skriveform-  
målene). Dette er «den språklige verktøykassa», som  
blant annet rommer tekstoppbyggingen, gramma-  
tikken, ordforrådet og de materielle redskapene man  
trenger for å gjøre skrivingen tilgjengelig for en leser.  
Disse ressursene brukes på tvers av skrivehandlingene  
og velges og vektlegges slik at de best mulig tjener  
relasjonen mellom handling og formål: Hvordan kan  
man f. eks. bruke ulike semiotiske ressurser på en  
formålstjenlig måte hvis man vil *overbevise* en gitt  
mottaker om en sak, med formål å *påvirke* vedkom-  
mende til å handle i tråd med egne meninger?

Skrivehjulets handlinger kan i mange sammenhenger  
knyttes til gitte typer tekster, slik for eksempel dag-  
boksnotatet er reflekterende og leserbrevet overbevi-  
sende. Men skrivehandlingene må ikke forveksles med  
sjangre eller gitte mønster for tekstoppbygging. I mo-  
dellen er sjangrene plassert *utenfor* hjulet, i kultur- og  
situasjonskontekstene. Mens sjangre formes ved at de  
samme behovene for skriftlig kommunikasjon oppstår  
på nytt og på nytt, som sosialt konstruerte konvensjo-  
ner, bidrar skrivehandlingene til å *realisere* ulike sjangre.

Det teoretiske grunnlaget for Normprosjektet er  
nedfelt og visualisert i skrivehjulet, samtidig som  
modellen gir metodiske føringer både for elevenes  
skrivning og lærernes vurdering på prosjektskolene – og  
for prosjektets datainnsamling og analytiske tilnær-  
ming. Prosjektlærerne bruker nemlig skrivehjulet som  
utgangspunkt for å lage skriveoppgaver i ulike fag.  
Elevene får undervisning i ulike skrivehandling, og  
de skriver tekster i alle de seks skrivehandlingene i  
løpet av et prosjektår. Forskerne samler inn tekster  
fra de ulike skrivehandlingene sammen med lærer-  
nes vurderinger, som igjen er forankret i normer som  
reflekterer synet på skrivning i hjulet.

### Læringsstøttende vurdering

Manglende tolkingsfelleskap, som omtalt innled-  
ningsvis, kan i mange tilfeller relateres til en innarbei-

det tradisjon med holistisk vurdering, der lærerne vur-  
derer tekster med utgangspunkt i opparbeidet erfaring  
og intuisjon framfor gitte kategorier. I Normprosjektet  
vurderer lærerne ulike tekstlige og språklige nivåer  
separat, med utgangspunkt i følgende sju vurderings-  
områder: *kommunikasjon, innhold, tekstoppbygging,  
språkbruk, rettskriving og formverk, tegnsetting og  
bruk av skriftmediet*. De to første vurderingsområdene  
kan sies å være overordnede og er knyttet til skrive-  
handling og formål i teksten som helhet. De fem neste  
handler mer direkte om den skriftlige medieringen,  
og innhold og begreper herfra finnes således igjen i  
medieringssirkelen, eller navet, i skrivehjulet.

At ulike aspekter ved teksten analy-  
seres og vurderes separat, innebærer  
at lærerne «tvinges» til å se ulike  
tekstnivåer og kvaliteter, og det hin-  
drer at de f. eks. blir forledet av et  
førsteintrykk preget av ortografiske  
feil eller uleselig håndskrift

Med Normprosjektets vurderingsredskaper vurderes  
hvert av områdene summativt etter en femdelte skala,  
der midtnivået er definert som det man rimelig kan  
forvente etter fire og sju års opplæring (se nedenfor  
om fastsetting av dette nivået gjennom utarbeiding  
av forventningsnormer). Det finnes to nivåer over  
dette – høy og meget høy mestring i forhold til det  
som kan forventes, og tilsvarende to nivåer under  
– lav og meget lav mestring. At ulike aspekter ved  
teksten analyseres og vurderes separat, innebærer  
at lærerne «tvinges» til å se ulike tekstnivåer og  
kvaliteter, og det hindrer at de f. eks. blir forledet  
av et førsteinntrykk preget av ortografiske feil eller  
uleselig håndskrift. Med en slik vurdering får man  
et nyansert bilde av elevens prestasjon i stedet for  
en mer generell holistisk vurdering. (Se eksempel  
på *mestringsprofil* i figur 5 under.) Bruk av vurde-  
ringsområder gir læreren spesifikk informasjon om  
hva elevene har fått til, og hva de trenger å arbeide  
videre med. I en skriveprosess eller et undervis-  
ningsforløp kan elevenes individuelle profiler legges  
til grunn for formativ vurdering. Her må læreren  
ta hensyn til den enkelte elevens egenskaper og  
kompetanse og på bakgrunn av de gitte prestasjo-  
ne gi råd om videre arbeid. I intervensjonene har vi  
tatt utgangspunkt i Hattie og Timperleys metastudie  
(2007), som framhever at gode, læringsstøttende  
tilbakemeldinger bør gi hver enkelt elev grunnlag  
for å se hvor godt de gjør det i forhold til målene,

hvilken fremgang de har gjort, og hvordan de kan jobbe videre.

I Normprosjektet utgjør altså skrivehjulet et fundament både for summativ og formativ vurdering. Med utgangspunkt i modellen er det, i tråd med prosjektets forskningsspørsmål, utviklet eksplisitte forventningsnormer for hva man kan forvente på gitte vurderingsområder etter fire og sju års opplæring. Disse referansepunktene danner grunnlag for lærernes vurdering av elevenes tekster, og de gjør vurderingene gyldige også i et vurderingsteoretisk perspektiv (se f. eks. Dobson, Eggen & Smith, 2009).

## Gjennomføring av prosjektet

### Utvikling av forventningsnormer – forprosjektet og fase 1

Erfarne lærere er de som best vet hva man kan forvente av barns skrivekompetanse på ulike nivåer i utdanningsløpet. Men dersom deres normer og vurderingspraksiser er preget av taus og erfaringsbasert kunnskap, kan det være vanskelig å få tilgang til disse. I en forstudie gjennomført i 2010 (Matre mfl., 2011), og i fase 1 av Normprosjektet, brukte vi såkalte 'think aloud-intervju' (Ericsson & Simon, 1993) for å komme tettere på lærernes arbeid. Her snakket lærerne seg gjennom tekster fra kjente og ukjente elever, og framhevet hva de så i tekstene og hva de ville vektlegge i vurderingssammenheng. Denne tilnærmingen ble fulgt opp av tekstsamtaler med kollegaer og forskere. Sammen ga disse prosessene informasjon om hva lærerne la vekt på i konkrete tekster og i vurderingsarbeid generelt, om kompetansenivå hos elevene og hva lærerne forventet på ulike vurderingsområder. Flere lærere opplyste at de gjerne vurderte elevenes prestasjoner i forhold til et tenkt gjennomsnitt eller en midtkategori. Tanken om hva som er rimelig å forvente, var således ikke fremmed for dem. Likevel var det gjennomgående at hensynet til enkeltelevens situasjon ble vektlagt framfor de tekstlige kvalitetene. Flere lærere opplevde det således som problematisk – og uvant – å vurdere teksten som *tekst*, uten å ta hensyn til skriveren.

Det vil føre for langt i denne sammenhengen å gå nærmere inn på metodiske detaljer i utviklingen av forventningsnormene. Et gjennomgående prinsipp er imidlertid at normene er utviklet *nedenfra*, med utgangspunkt i lærernes erfaringer og diskusjon av konkrete tekster og vurderinger. Felles forventninger fra lærerne ble komprimert, organisert og formulert av forskerne i flere omganger, og de ble tatt med til nye

diskusjoner med lærerne, før de ble nedfelt i normdokumentet.<sup>4</sup> I tekstgjennomgangen nedenfor (figur 4) er forventningsnormene som gjelder etter fire års opplæring, gjengitt og tatt i bruk som grunnlag for vurdering av en konkret tekst.

### Fase 2: Intervensjonen

Fase 2 i prosjektet handler om at prosjektlærerne tar forventningsnormene i bruk, både i arbeid med elevenes skrivning og som grunnlag for vurdering. Intervensjonen består i at vi samarbeider tett med skoleledelsen og de aktuelle lærerne om et omfattende kursopplegg, der målet er å skape en felles forståelse av skrivning og vurdering – og grunnlag for endret praksis. Både teoretiske perspektiver og praktisk vurderingsarbeid er integrert i kursopplegget. Forskerne opptrer som veiledere og samarbeidspartnere, og lærerne får innspill underveis, både til utforming av konkrete skriveoppgaver, tekstvurdering – og til å se forbindelseslinjer fra teori til skriveidaktikk og praktisk undervisning. Lærerne integrerer prosjektets perspektiver på skrivning og vurdering i lokale planer, og prosjektarbeidet inngår dermed i den ordinære skriveopplæringen til elevene.

I løpet av et prosjektår skriver elevene tekster innenfor alle de seks skrivehandlingene, fordelt på ulike fag. Noen av skriveoppgavene gjennomføres som prosesser, der elevene får tilbakemelding på utkast før de lager en presentasjonstekst. Her vurderer lærerne elevenes førsteutkast summativt ved hjelp av prosjektets vurderingsverktøy – forventningsnormene, vurderingsområdene og den femdelte skalaen. Dette danner bakgrunn for den formative vurderingen. Broen fra summativ til formativ vurdering har vist seg å være en utfordring for mange lærere i prosjektet. I kursopplegget har vi derfor lagt vekt på hvordan slik vurdering kan operasjonaliseres i skriveopplæringen, og hvordan forventningsnormene kan fungere både som læringsmål og vurderingskriterium.

For å gi et innblikk i hvordan innfallsvinklene og vurderingsverktøyene våre kan brukes i praksis, presenterer vi i det følgende en elevtekst fra materialet og diskuterer summativ så vel som formativ vurdering. Teksten har blitt brukt som eksempel og utgangspunkt for diskusjon i kursopplegget vårt.

### Analyse og vurdering av teksten «Jernets egenskaper»

«Jernets egenskaper» er skrevet av en gutt på 4. trinn etter et naturfagsforsøk. Skriveoppgaven var formulert

slik: «Klassen har gjort et forsøk i naturfag om jernets egenskaper. Flere elever var borte. Du skal forklare dem hva vi gjorde og hvorfor det ble slik.» Teksten representerer skrivehandlingen å beskrive. Lærerne opplyser at formålet primært var kunnskapsorganisering for skriveren, samtidig som oppgaven også hadde en tenkt funksjon i å formidle fagstoff til elever som var fraværende.

JERNETS EGENSKAPER
Vi tok en gassbrenner og en metallstang med hull i tuppen. Fra den hang en jernkule. Først kunne vi få kula igjennom. Så tok vi å varmet den. Etter en stund var det støkk umulig å få den igjennom. Det er fordi når jern blir varmt utvider det seg. Vi la kula i snøen. Da freste det skikkelig og en dampsky steg opp. Med en gang vi tok kula ut var det superenkelt å ta den gjennom ringen. For når jern blir kaldt blir det til sin normale størrelse.

Figur 3: «Jernets egenskaper», gutt, 4. trinn

## JERNETS EGENSKAPER

Vi tok en gassbrenner og en metallstang med hull i tuppen. Fra den hang en jernkule. Først kunne vi få kula igjennom. Så tok vi å varmet den. Etter en stund var det støkk umulig å få den igjennom. Det er fordi når jern blir varmt utvider det seg. Vi la kula i snøen. Da freste det skikkelig og en dampsky steg opp. Med en gang vi tok kula ut var det superenkelt å ta den gjennom ringen. For når jern blir kaldt blir det til sin normale størrelse.

I den summative vurderingen bruker prosjektlærerne vanligvis et skjema, der elevenes prestasjon på hvert vurderingsområde blir plassert på den femdelte skalaen med mestringsnivå fra M1 til M5. Forventningsnormene representerer M3, altså hva som er rimelig å forvente etter fire års opplæring. I rammen under er forventningsnormene etter fjerde trinn satt inn som referansepunkt under hvert vurderingsområde. Vi kommenterer elevens prestasjon på hvert av områdene og antyder en skalaplassering, dels basert på innspill fra prosjektlærere.





## Vurderingsområde 1: Kommunikasjon

*Skriveren skal ...*

- innta en relevant skriverposisjon
- vende seg på en relevant måte til en eller flere kjente lesere
- bruke en overskrift som orienterer leseren på en relevant måte.

Forsøket beskrives på en måte som gjør det lett for leseren å følge med, og skriveren viser at han har forstått stoffet og gjort det til sitt eget. Skriveren framstår som en del av et «vi» som ikke presenteres nærmere, men som er gitt ut fra oppgaveformuleringen. Teksten vender seg ikke eksplisitt til en leser, men den muntlige språkbruken impliserer at skriveren har en klassekamerat i tankene. Overskriften gir en tydelig pekepinn om hva teksten handler om, men informerer ikke om at det dreier seg om et forsøk. Teksten kommuniserer godt. Foreslått mestringsnivå: M4

## Vurderingsområde 2: Innhold

*Skriveren skal ...*

- presentere egne inntrykk, erfaringer, tanker og/eller meninger
- presentere på en relevant og utdypet måte et innhold hentet fra forestillinger, erfarings- og/eller kunnskapsområder som skriveren er kjent med.

Innholdet er relevant og tilstrekkelig utdypet til å formidle gangen i forsøket på en dekkende måte, men noe kontekstinformasjon er innforstått. Beskrivelsen av hva kula skal gå igjennom, er uklar. Teksten gir likevel et bilde av hva som skjer, og av erfaringene skriveren gjør seg underveis. Den rommer gode faglige forklaringer av observasjonene. Teksten presenterer kunnskap og erfaring på en relevant måte – omtrent som forventet på årstrinnet. Foreslått mestringsnivå: M3

## Vurderingsområde 3: Tekstopbygging

*Skriveren skal ...*

mestre noen relevante komposisjonsprinsipp

- sette sammen teksten med innledning, hoveddel og avslutning
- skape tematisk sammenheng i de ulike delene av teksten
- uttrykke sammenheng i teksten med koplingsmarkører som "eller", "men", "fordi" og liknende.

Skriveren starter rett på beskrivelsen av forsøket. En innledning om konteksten og forsøket savnes. Teksten er organisert ut fra tid med innslag av forklaringer underveis. Siste setning kan tolkes som en avslutning. Teksten er systematisk og godt oppbygd med følgende innholdselementer: Beskrivelse av hva elevene *gjorde* og hva som *skjedde*, og forklaringer av *hvorfor* det skjedde. Den kronologiske og systematiske oppbyggingen gir god sammenheng i teksten. På mikronivået rommer teksten mange og varierte koblinger, som tydelig markerer tidsforløpet og skaper sammenheng mellom setningene: *først, så, etter en stund, da, med en gang*. Teksten rommer også koblinger som markerer årsakssammenhenger: *fordi, for*. Den varierte bruken av koblinger er avansert for en så ung skriver. Foreslått mestringsnivå: M4

## Vurderingsområde 4: Språkbruk

*Skriveren skal ...*

- bruke fullstendige fortellende setninger, spørre- og bydesetninger
- bruke utbygde substantivfraser
- ha noe variasjon i begynnelsen av setninger
- bruke et relevant og variert ordforråd, blant annet begreper fra skolefag
- ha innslag av språklige virkemidler
- mestre bruk av indirekte og direkte tale som et virkemiddel.

*Figur 4: Analyse av «Jernets egenskaper», gutt, 4. trinn*

Teksten har gjennomført fullstendige setninger – for det meste korte og konsise helsetninger, men også leddsetninger. Skriveren varierer starten av setningene på eksemplariske måter, f.eks. innleder han både med subjekt (*Vi ...*), med sted (*Fra den ...*) og med tid (*Da ...*). Han har også en foranstilt leddsetning (*Med en gang vi tok kula ut...*). Slik variasjon må ses som avansert. Skriveren viser også at han behersker bruk av utbygd substantivfrase: *en metall stang med hull i toppen*. Skriveren benytter et variert ordtilfang. Han har med relevante fagbegreper som *jernets egenskaper, gassbrenner, metall stang, jernkule, dampsky*. Skriveren tar også i bruk ord og uttrykk som gir teksten et mer muntlig stilpreg: *støkk umulig, freste skikkelig, superenkelt*. Gjennom disse formuleringene viser han engasjement og gir liv til framstillingen. Samtidig kan bruken av slike uttrykk diskuteres i en mer formell naturfagrapport. Gjennom den varierte setningsbygningen og kombinasjonen av fagbegreper og mer personlige beskrivelser viser denne eleven språkbruk som ligger over det man kan forvente på årstrinnet. Foreslått mestringsnivå: M4

### Rettskriving og formverk

*Skriveren skal ...*

- mestre fonografisk skiving
- samskrive sammensatte ord
- bruke stor forbokstav i egennavn og i ny setning etter punktum
- mestre ikke-lydrette pronomer og spørreord
- mestre bruk av dobbel konsonant i vanlige ord
- mestre bøyingsverket i bokmål.

Skriveren bruker stor bokstav riktig, og han behersker dobbel konsonant (unntak: *mettall*). Han mestrer også sammenskriving av ord som *gassbrenner, jernkule, dampsky* (unntak: *mettall stang*). Han bøyer ord riktig og har få skrivefeil. Han kan vurderes til å ligge over forventet nivå. Foreslått mestringsnivå: M4

### Tegnsetting

*Skriveren skal ...*

- mestre bruk av punktum, utropstegn og spørsmålstegn
- bruke komma ved oppramsing
- bruke komma foran "men"
- markere direkte tale med replikkstrek eller kolon og sitattegn.

Skriveren mestrer bruk av punktum. Andre tegn er ikke brukt. På dette vurderingsområdet gir teksten således svakt grunnlag for plassering i skalaen, men det kan se ut til at skriveren ligger på forventet nivå – M3.

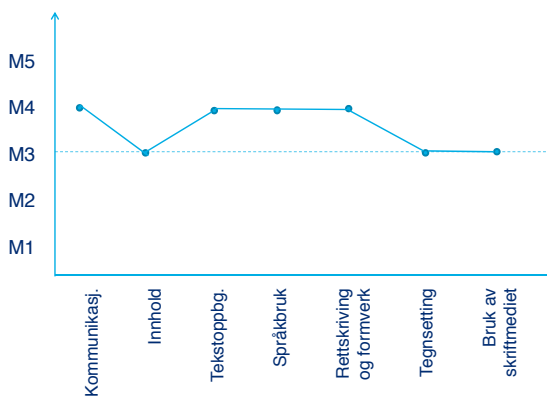
### Bruk av skriftmediet

*Skriveren skal ...*

- skape tekster med et oversiktlig sideoppsett
- bruke ulike uttrykksmidler som verbalspråk, tegninger, bilder og symboler
- markere mellomrom mellom ord tydelig
- bruke og følge marg og linjer
- markere overskriften grafisk
- markere avsnitt etter innledning og foran avslutning
- skape estetisk tiltalende tekster
- bruke sammenhengende håndskrift
- bruke leselig håndskrift.

Oppsettet er ryddig og oversiktlig. Overskriften er grafisk uthevet gjennom midtstilling og versalbruk. Mellomrom mellom ord er tydelig markert. Marg og linjer blir stort sett fulgt, men avsnitt er ikke markert grafisk. Håndskriften er sammenhengende og godt leselig. Skriveren bruker ikke illustrasjoner, noe som kunne vært relevant og klagjørende i en slik beskrivende tekst. Mestringsnivået kan sies å være omtrent som forventet – M3.

Et vurderingsskjema utfyllt med mestringsnivå på alle vurderingsområdene, representerer en summativ vurdering av den aktuelle teksten. Skalaplasseringene kan sammenfattes og illustreres på ulike måter. Her lar vi de foreslåtte mestringsnivåene forme en mestringsprofil i et koordinatsystem:



Figur 5: Mestringsprofil basert på vurderingen av «Jernets egenskaper»

Det er interessant å merke seg at det på enkelte prosjektskoler oppstod diskusjon mellom morsmåls-lærere og faglærere om vurdering av språklige versus naturfaglige kvaliteter i den aktuelle teksten. I en naturfaglig sammenheng vil nok de fleste lærere legge større vekt på faglig innhold og mindre på de språklige vurderingsområdene. Samtidig kan skriveoppgaven tenkes inn i en mer kommunikativ kontekst, der det legges vekt på hvordan egne erfaringer fra naturfagsforsøket kan *formidles skriftlig* til mottakere på samme alder. Her vil nettopp språkbruk være essensielt.

Et vurderingsskjema eller en mestringsprofil gir et nyansert bilde av elevens prestasjon. Her ser man hva elevene mestrer, og hva de trenger hjelp for å utvikle videre. Dette er et godt utgangspunkt for formativ vurdering. Men for at lærerne skal vite hvor de skal sette inn læringstrykket, må de kjenne den enkelte eleven. De må f. eks. ta stilling til om de skal prioritere å løfte eleven på områdene der han skårer lavest, eller om de skal hjelpe eleven til å strekke seg ytterligere der han allerede viser gode prestasjoner eller framgang fra tidligere. I teksten over vil f. eks. en innledning kunne bidra til å løfte teksten ytterligere på vurderingsområdet tekstopbygging. Når eleven samtidig skårer på eller over forventet nivå på de andre vurderingsområdene, kunne dette være aktuelt å trekke fram i en formativ tilbakemelding. Men en

elev som f. eks. skårer lavt på rettskriving i tekst etter tekst, vil finne det lite motiverende å få dette påpekt hver gang. I slike tilfeller må man også veilede for å videreutvikle elevens sterke sider.

Tilbakemeldingen til eleven er selvsagt avhengig av faglig kontekst og mål, og elevene må kjenne til målene for å vite hva som forventes av dem. I formativ vurdering er det viktig å vise hva elevene har fått til med utgangspunkt i målene. Dersom det for den aktuelle skriveoppgaven var satt opp mål knyttet til vurderingsområdene tekstopbygging og bruk av skriftmediet, kunne det f. eks. være relevant å trekke fram den gode tematiske organiseringen (*hva de gjorde, hva som skjedde, forklaringene*) og bruken av setningskoplinger som organiserer teksten etter tid (*først, så, etter en stund, da, med en gang*). I tillegg til å snakke om mulige innledninger, ville det være rimelig å spørre hvordan en illustrasjon kunne gjøre det lettere for mottakeren å forstå hvordan forsøket ble gjennomført. I denne spesielle oppgaven kunne det også være interessant å få eleven til å reflektere over hvordan han presenterer stoffet for medelever, sett i lys av kravene til en formell naturfagsrapport, jf. den nevnte diskusjonen. Læreren kan gjennom sin formative tilbakemelding få eleven til å tenke over hvordan teksten kan bli enda bedre – og hvordan eleven kan utvikle seg videre som skriver. Mengden av respons må imidlertid tilpasses elevens forutsetninger og den aktuelle skrivesituasjonen, og alle vurderingsområdene kan f. eks. ikke kommenteres i tilbakemelding på hver enkelt tekst. Samtidig bør spesielle trekk og utviklingstendenser løftes fram og formidles ut fra elevens tidligere prestasjoner. Ved å sammenlikne mestringsprofiler fra flere tekster og fag kan læreren få fylldig og nyansert dokumentasjon om hvordan elevene utvikler ulike sider ved skrivekompetansen sin. Dette er et godt utgangspunkt for å hjelpe elevene videre.

## Hva sier lærerne? Foreløpige erfaringer fra intervensjonene

Normprosjektet er en intervensjonsstudie, som også fungerer som et skoleutviklingsprosjekt. Vi gjør omfattende kvalitative og kvantitative studier både av tekstkvalitet, tolkingsfellesskap og formativ vurdering. I denne artikkelen har vi valgt å *presentere* det pågående prosjektet og intervensjonsarbeidet, uten å gå inn på foreløpige resultater. Avslutningsvis vil vi likevel dele noen erfaringer fra prosjektskolene, som handler om implementeringen av prosjektets syn på skrijving og vurdering.

Midtveis i fase 2 gjennomførte vi gruppesamtaler med prosjektlærere og skoleledere. Litt senere hentet vi også inn logger om prosjektarbeidet fra lærerne. Sammen med erfaringer fra kursøker og samlinger har dette gitt viktige tilbakemeldinger til forskergruppa. En gjennomgående tilbakemelding fra skolene er at elevene skriver mer enn tidligere: De skriver i flere fag, og både lærere og elever er mer bevisst på hvordan og hvorfor de skriver i ulike sammenhenger. En utfordring for lærerne har vært å designe gode skriveoppgaver innenfor de ulike skrivehandlingene, men mange rapporterer at de har lært mye av å arbeide med dette i prosjektet (se f. eks. Otnes, under utg.).

## Både lærere og skoleledere rapporterer imidlertid at Normprosjektet har hjulpet dem til å se hvordan det de tidligere har lært om formativ vurdering, kan operasjonaliseres i skriveopplæringen

Når det gjelder vurdering, framhever lærerne prosjektets vurderingsverktøy, både vurderingsområdene, skalaen og forventningsnormene, som svært nyttige. Disse ressursene hjelper dem til å være eksplisitte i formulering av mål, kriterier og vurderinger, men først og fremst til å se flere aspekter ved tekstene enn tidligere. Således blir det også lettere for lærerne å få innsikt i elevenes sammensatte kompetanser – og å vise dem styrker og svakheter ved tekstene. Flere lærere peker på at de finner det vanskelig å gi gode formative tilbakemeldinger og spesifikk respons på de ulike vurderingsområdene. Noen av disse vanskene kan trolig knyttes til at lærerne har utviklet en forståelse av hva elevene trenger respons på, mens de ennå ikke fullt ut har internalisert et metaspråk å bruke om dette. For mange lærere er det likevel *broen* fra summativ til formativ vurdering som blir oppfattet som den største utfordringen. Til tross for at alle projektskolene har erfaring med kurs eller prosjekt knyttet til vurdering for læring<sup>5</sup>, opplyser lærerne at de ikke er vant til å jobbe med skrivning som prosess og med respons på tekstutkast. Både lærere og skoleledere rapporterer imidlertid at Normprosjektet har hjulpet dem til å se hvordan det de tidligere har lært om formativ vurdering, kan operasjonaliseres i skriveopplæringen.

Det tar tid å implementere nye måter å tenke på i skolen, jf. erfaringene fra innføringen av Kunnskapsløftet som vi skisserte innledningsvis. Gode erfa-

ringer fra Normprosjektets samarbeidsskoler, sammen med den drahjelpen prosjektet forhåpentligvis vil få fra de læringsstøttende skriveprøvene som lanseres høsten 2014, kan likevel bidra til å spre et mer funksjonelt syn på skrivning som grunnleggende ferdighet på tvers av fag. Dette vil også – på sikt – kunne bidra til å nå overordnede mål om bedre skriveundervisning, bedre vurderingspraksis og økt skrivekompetanse.

## Litteratur

Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier. I A. J. Aasen & S. Nome (red.): *Det nye norskfaget*, s. 161–187. Bergen: Fagbokforlaget/Landslaget for norskundervisning.

Berge, K. L., Evensen, L., Hertzberg, F. & Vagle, W. (2005). *Ungdommers skrivekompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dobson, S., Eggen, A. & Smith, K. (2009). *Vurdering, prinsipper og praksis*. Oslo: Gyldendal.

Doherty, R. W. & Hilberg, R. S. (2007). Standards for effective pedagogy, classroom organization, English proficiency, and student achievement. *The Journal of Educational Research*, September/October, Vol. 101, Issue 1, 24–34.

Ericsson, K. & Simon, H. (1993). *Protocoll Analysis: Verbal Reports as Data*. Boston: MIT Press.

Evensen, L. S. (2010): En gyldig vurdering av elevers skrivekompetanse? I J. Smidt, I. Folkvord & A. J. Aasen (red.): *Rammer for skrivning. Om skriveutvikling i skole og yrkesliv*, s. 13–31. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Fasting, R., Thygesen, R., Berge, K. L., Evensen, L. S. & Vagle, W. (2009). National assessment of writing proficiency among Norwegian students in compulsory schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 53, No. 6, 617–637.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of feedback. *Review of Educational Research*, March, 77(1), 81–112.

Matre, S., Berge, K. L., Evensen, L. S., Fasting, R., Solheim, R. & Thygesen, R. (2011): *Developing national standards for the teaching and assessment of writing. Rapport frå forprosjekt Utdanning2020*. Upublisert.

Møller, J., Ottesen, E. & Hertzberg, F. (2010). Møtet mellom skolens profesjonsforståelse og Kunnskapsløftet som styringsreform. *Acta Didactica Norge*, Vol. 4, nr 1, <http://adno.no/index.php/adno/issue/view/13>.

Otnes, H. (under utgiving). Å designe skriveoppgaver. I antologi fra konferansen «Skriv! Les! 2013». Trondheim: Akademika forlag.

Smidt, J. (red.) (2010): *Skriving i alle fag – innsyn og utspill*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Smidt, J., Solheim, R. & Aasen, A. J. (red.) (2011). *På sporet av god skriveopplæring*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag. [Dansk utgave 2013: *På sporet af god skriveundervisning. En bog for lærere i alle fag*. Aarhus: Forlaget Klim].

Utdanningsdirektoratet (u. å.): *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Lastet ned 10.01.14 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/>. Oslo: Forfatteren.

- 
- 1 Artikkelen er basert på felles arbeid i forskergruppa som, foruten forfatterne, består av Kjell Lars Berge, Universitetet i Oslo; Lars Sigfred Evensen og Hildegunn Otnes, NTNU; Ragnar Thygesen og Astrid Birgitte Eggen, Universitetet i Agder. Stipendiater i prosjektet er Trine Gedde-Dahl, Sindre Dagsland og Jannike Ohrem Bakke. Prosjektet blir ledet fra Høgskolen i Sør-Trøndelag av Synnøve Matre (leder) og Randi Solheim (nestleder). Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning er en viktig samarbeidspartner for prosjektet. Se ellers [www.norm.skrivesenteret.no](http://www.norm.skrivesenteret.no).



- 2 Utdanningsdirektoratet og prøveutviklingsgruppa tok konsekvensene av dette, og i 2012 ble det for første gang utviklet utvalgsprøver i skrivning. Slike prøver vil fra 2014 bli arrangert årlig. Her vil et representativt utvalg skoler bli trukket ut til å gjennomføre prøven, og elevenes tekster blir vurdert av et spesielt skolert vurdererpanel. I neste omgang skal skriveoppgaver og vurderingsmateriell danne grunnlag for læringsstøttende skriveprøver, som fra og med høsten 2014 blir åpent tilgjengelige for skoler som ønsker det. Utviklingen av prøvene er forskningsbasert og kan ses som Normprosjektets søsterprosjekt: Det samme teorigrunnlaget og synet på skrivning ligger til grunn, flere av utvalgsprøvegruppas deltakere inngår i Normprosjektets forskergruppe, og prosjektene støtter seg også på hverandre når det gjelder utprøving og kvalitetssikring av vurderingsnormer og sammenligning av vurderingssamsvar.
- 3 Skrivehjulet er laget av forskergruppa bak utviklingen av skriveprøver i Norge: Kjell Lars Berge, Lars Sigfred Evensen, Rolf

Fasting, Ragnar Thygesen og Wenche Vagle. Se f. eks. Fasting mfl., 2009; Evensen, 2010. Modellen er videreutviklet innenfor Normprosjektet, og den er under stadig utvikling.

- 4 Oppsettet med forventningsnormer som ble lagt til grunn for arbeidet i fase 2 av prosjektet, finnes på [www.norm.skrivesenteret.no/forventningsnormene](http://www.norm.skrivesenteret.no/forventningsnormene). Disse vil bli bearbejdet videre i lys av erfaringer fra prosjektet.
- 5 Norske skoler er også pålagt gjennom Opplæringsloven å drive formativ vurdering – eller *vurdering for læring*.

